

Введение Характерной тенденцией наступившего XXI века является всемирная глобализация и формирование мирового образовательного пространства, что нашло отражение в подписании рядом европейских государств Болонской конвенции о создании европейской зоны высшего образования. В контексте ее реализации актуальное значение приобретает проблема качества преподавания иностранного языка в России, вступившей в Болонский процесс. Эффективное решение проблемы модернизации отечественного языкового образования предполагает, прежде всего, смену парадигмы иноязычного образования и выработку новых, инновационных подходов к содержанию, методам и средствам обучения [1, 2, 5]. Даже самый краткий экскурс в историю преподавания иностранных языков в нашей стране позволяет сделать вывод о том, насколько кардинально изменилась сама парадигма и методы преподавания иностранных языков в вузе [14]. К середине 1980-х годов в нашей стране и за рубежом сложились две группы подходов в теории и практике языкового образования. Первую группу составили репродуктивные подходы, имевшие длительную историю своего развития, которые отвечали традиционной педагогической парадигме и были представлены в обучении иностранным языкам грамматико-переводной концепцией. Вторую группу составили продуктивные подходы, возникшие в начале 70-х годов XX века, которые основывались на гуманистической педагогической парадигме и были представлены в обучении иностранным языкам коммуникативно-межкультурной концепцией. Остановимся подробнее на преимуществах и недостатках обеих концепций, а также на перспективах развития дидактических парадигм в языковом образовании. В качестве основания для классификации подходов к обучению используются способы обучения языку (прямой, сознательный, деятельностный) либо объект обучения (язык, речь, речевая деятельность). Все имеющиеся методы и подходы к преподаванию иностранных языков, соответственно, были разделены на репродуктивные (инструктивистские) и продуктивные (конструктивистские) концепции. Как главный представитель репродуктивных и до сегодняшнего дня используемых подходов рассматривается грамматико-переводная концепция обучения иностранным языкам. В качестве основного представителя продуктивных подходов анализируется коммуникативно-межкультурный подход [9]. В результате проведенного анализа возможно утверждение, что грамматико-переводной дидактический подход представляет собой комплексный продукт традиционной педагогики с элементами технократической и бихевиористской педагогических парадигм, лингвистического структурализма и когнитивной концепции усвоения знаний с приоритетом на развитии у обучаемых лингвистической языковой компетенции. В свою очередь, коммуникативно-межкультурный подход является следствием слияния гуманистической педагогики, прагма- и социолингвистики, культурологии, когнитивной концепции усвоения знаний (когнитивной

психологии и лингвистики) и психолингвистики. Приоритет обучения в рамках этого подхода - развитие у обучаемых прагматической и социокультурной языковых компетенций. К середине 80-х годов XX века неудовлетворенность результатами использования грамматико-переводного и коммуникативно-межкультурного подходов привела к возникновению и обоснованию новой современной интегративной концепции преподавания иностранных языков и культур. Поэтому на следующем этапе исследования обозначилась задача выделения и подробного анализа тех факторов, которые смогли привести к ее появлению и обоснованию как в теоретическом, так социокультурном планах. В отношении преимуществ того или иного из существующих в настоящее время подходов нет единого мнения. Однако можно с уверенностью утверждать, что предпочтение отдается тем подходам к иноязычному образованию, которые стимулируют интеллектуальное развитие личности, развивают его речемыслительные способности. К ним следует, в первую очередь, отнести личностно-деятельностный [7] проблемный [5;6] и проектный [6; 12] подходы. Поэтому можно полагать, что назрела необходимость интеграции этих подходов в контексте компетентностного подхода. Все исследователи, изучающие проблемный и проектный подходы, едины во мнении, что в их основе лежит личностно-деятельностная концепция. При этом оба ориентируются на активную познавательную деятельность студента как субъекта учебного процесса. Главной же целью этих подходов является развитие самостоятельного мышления в процессе овладения новыми знаниями, умениями и навыками на основе решения учебных проблемных заданий в процессе иноязычной деятельности. Следуя этой логике, вполне реально соотнести и интегрировать эти подходы в проблемно-проектный подход [9;14] с целью разработки на его основе соответствующей модели формирования иноязычной профессиональной компетенции (ИПК). Таким образом, проблемно-проектный подход рассматривается в нашем исследовании в качестве методологической основы построения модели формирования ИПК. Предлагаемая модель позволяет создать условия для развития основных компетенций посредством организации учебно-исследовательского процесса, построенного по форме иноязычного равно-партнерского взаимодействия преподавателя и студентов в процессе творческого поиска необходимой информации и выполнения проблемно-проектных заданий различного уровня сложности. Компетентностный подход к определению и освоению ключевых компетентностей, по мнению И.А.Зимней, прошел в своем становлении три этапа[5]: 1) введение категории «компетенция» в научный аппарат (1960-1970 гг.); 2) разработка содержательной стороны понятия «социальные компетенции/компетентности» (1980 - 1990 гг.); 3) исследования компетентности как научной категории в России применительно к образованию в общем контексте педагогической деятельности и всеобщего принятия компетентностного подхода. Принятие компетентностного подхода в

качестве одного из ведущих предопределило рассмотрение цели образовательного процесса как формирование ключевых компетенций, что отмечено в документах «Стратегии модернизации общего образования» (2001 г.) и «Концепции модернизации содержания общего образования на период до 2010 года». В соответствии с этими документами ключевые компетенции можно выделить в три группы: - компетенции, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; - компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; - компетенции, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах. Таким образом, новая парадигма образования вносит определенные коррективы в традиционную трактовку целей образования. Формирование ключевых компетенций: социально-политической, коммуникативной, информационной, социокультурной - в своей совокупности становятся главной целью образования личности в соответствии с требованиями современного информационного поликультурного мира. Среди этих компетенций иноязычная коммуникативная компетенция является системообразующей и стречневой для всех предметов и дисциплин, так как органично интегрирует в собственном развитии формирование всех остальных компетенций, являясь не только целью, но и средством эффективного развития личности в процессе иноязычного образования [1;3]. В связи с повышением роли иностранного языка, Государственный стандарт 1995 года повысил требования к практическому владению ИЯ как средству межкультурного и профессионального общения, а принятая Примерная программа обучения иностранным языкам фактически построена на основных положениях компетентностного подхода. Поэтому конечной целью иноязычного образования является иноязычная профессиональная компетентность (ИПК) выпускника неязыкового факультета, представляющая собой совокупность отдельных компетенций и позволяющая на основе автономного поиска и использования информации на ИЯ в допустимых видах речевой деятельности осуществлять свою профессиональную деятельность, повышая ее эффективность и тем самым создавая предпосылки для профессионального и карьерного роста личности. В этой связи каждая личность, представляемая Ю.Н.Карауловым как конкретный носитель того или иного языка-культуры, может быть рассмотрена как языковая личность, представленная на лингвистическом [лексикон личности], социолингвистическом [тезаурус личности] и прагматическом [прагматикон] уровнях [7]. Являясь главным результатом иноязычного образования, ИПК будущего специалиста может характеризоваться наличием следующих комплексов знаний и умений, которые активизируются и обогащаются в деятельности, то есть компетенций: языковой, речевой, компенсаторной, социокультурной, коммуникативной лингвокультурологической, предметной, информационной и самообразовательной [15]. Уровень развития каждой из них

на отдельных этапах языковой подготовки позволяет использовать ИЯ практически как в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так и для целей самообразования. Одним из важнейших прикладных аспектов лингвистики является методика преподавания иностранных языков, ставшая сегодня полигоном для теоретических исследований и практических приложений. Если проследить историю методики преподавания иностранных языков за последнее столетие, то становится очевидно, что это далеко не застывшая система. На один и тот же вопрос - как Вы изучали иностранные языки? - представители разных поколений ответят по-разному. Более того, из их ответов можно будет вывести закономерности процесса смены одного доминирующего метода преподавания на другую методическую парадигму. Иноязычная речевая деятельность как объект обучения ИЯ определила возникновение и развитие ряда методов, относимых к группе деятельностно-личностно-коммуникативных (в практике часто объединяемых под названием коммуникативных). В центре внимания коммуникативных методик находится формирование коммуникативной компетенции, уделяется большое внимание учету личностных особенностей учащихся, коммуникативной мотивированности учебного процесса [4;10].

Технология коммуникативного метода обучения - обучение на основе общения - реализуется в таких современных методических разработках как игровой, групповой, проблемный, проектный, модульный методы обучения, а также в целом направлении, известном как интенсивное обучение иностранному языку. Коммуникативный подход, направленный на формирование у студентов коммуникативных компетенций, перечисленных в предыдущем параграфе, фокусируется на разработке методов и приемов взаимодействия участников процесса общения; на достижении общей коммуникативной цели; на формировании способности студентов объяснять вещи, события и идеи различными способами; на расширении компетенций одного участника коммуникации за счет общения с другими участниками [11;14]. Остановимся подробнее на методических приемах, используемых в коммуникативной методике Г. Китайгородской и И. Шехтера. Формула данного метода - обучение общению на языке через само общение, не отказываясь от английской грамматики, которая используется для обобщения пройденного английского материала. Уникальность методики состоит в том, что роль преподавателя состоит в том, чтобы собственным артистизмом «заразить» студентов, превращая каждое занятие в театральное представление. У истоков этого эмоционально-смыслового метода изучения иностранных языков стоит болгарский психиатр Лозанов, работавший с пациентами по собственному методу психокоррекции. Он создавал т.н. "группы по интересам", а изучение иностранного языка было медицинским инструментом. Школа Китайгородской построена на сочетании Лозановских наработок суггестии с фундаментальным

курсом английского языка. Данная система базируется на достижениях физиологии, психотерапии, психологии и дидактики. Именно гармоничный синтез достижений различных наук и позволяет получить качественно новые результаты за счет нового подхода к личности обучаемого, к процессу обучения к понятию коммуникации. Деятельность и общение - две стороны социального бытия человека, его образ жизни. Общение неотрывно и от процесса познания. Развитие личности обучаемого протекает в двух взаимосвязанных видах деятельности - учебно-познавательной и общения. Как пишет Г. Китайгородская, при изучении какого-либо иностранного языка у учащихся формируется новая система коммуникации, которая накладывается на уже имеющуюся систему общения на родном языке. Ставится знак равенства между задачами: обучить иноязычному общению и иноязычной речевой деятельности. Формирование умений общения на изучаемом языке практически предполагает обучение всем видам речевой деятельности: слушанию, говорению, чтению и письму, где речь является средством высказывания, а язык является средством реализации речевой деятельности. Такая трактовка цели и объекта обучения приводит к иному отношению к языковым знаниям, которые уже важны не сами по себе, а лишь как средство формирования речевых умений [8]. Среди приемов, используемых в методике Китайгородской наиболее привлекательными в работе с научно-популярными текстами являются: полилог, диалог и монолог, исполнение ролей. Полилог - это разговор многих участников, причем роль говорящего от одного лица к другому, в противном случае разговор превращается в монолог. В соответствии с сюжетной стратегией каждый обучаемый получает свою «легенду». Смена имен - одно из важнейших психологических и педагогических условий, способствующих эффективному управлению общением. Поведение учащихся задано в ситуациях учебных диалогов. Ситуации подобраны таким образом, чтобы, моделируя речевое поведение каждого, объединить группу единой деятельностью речевого общения. Эта совместная речевая деятельность, заложенная в учебнике, формирует коллектив и создает в нем благоприятный для совместной деятельности психологический климат. Г. Китайгородская пишет [8], что в условиях интенсивного обучения иностранному языку отбор учебного материала, который является единственным заменителем естественной языковой среды, приобретает особо важное значение. Таким образом, решив, что исходя из современной парадигмы обучения иностранному языку (интегративный подход), и определив, что коммуникативная методика (с формированием языковых компетенций) в наибольшей степени соответствует данному подходу, мы считаем, что методические приемы интенсивного метода обучения Г. Китайгородской могут быть эффективно использованы при обучении речевой деятельности. Таким образом, ИПК, по нашему мнению, также может быть представлена на трех уровнях. Ключевые компетенции, составляющие ИПК,

могут быть объединены в три группы (компетенции лингвистического, социолингвистического и прагматического уровней).